

*Lancestrèmere, Sandra; Sansone Bettella, Mariana*

## Experiencia escolar en escuelas de elite: Un estudio de caso sobre el Colegio Nacional de Buenos Aires

---

**VII Jornadas de Sociología de la UNLP**

*5 al 7 de diciembre de 2012*

**CITA SUGERIDA:**

*Lancestrèmere, S.; Sansone Bettella, M. (2012) Experiencia escolar en escuelas de elite: Un estudio de caso sobre el Colegio Nacional de Buenos Aires [en línea]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.2036/ev.2036.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2036/ev.2036.pdf)*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

Nombre y Apellido:

- Sandra Lancestrèmere
- Marianela Sansone Bettella

Mesa 32:

Sociología de la experiencia escolar: formatos, vínculos y procesos de desigualdad en la escuela media.

### **EXPERIENCIA ESCOLAR EN ESCUELAS DE ELITE. UN ESTUDIO DE CASO SOBRE EL COLEGIO NACIONAL DE BUENOS AIRES.**

#### **Resumen**

La investigación tuvo por objeto al Colegio Nacional de Buenos Aires como entorno instituyente de subjetividades y espacio experimentado por sus alumnos, considerado tanto a nivel de la comunidad educativa como por otras investigaciones, una institución de elite. Se caracterizó y analizó las prácticas y representaciones que constituyen la cultura institucional del colegio y el vínculo que los alumnos establecen con ella en su experiencia escolar, que supone diversos procesos de interacción social, cada uno relacionado aquí y ahora con el pasado, bajo la forma de una tradición imbricada profundamente en la constitución de la identidad institucional.

El trabajo también profundizó en el concepto de elite. En este sentido, pudimos identificar prácticas y representaciones (estilos de conducción, dinámicas áulicas, discursos, tipos de sanciones y otras formas de disciplinamiento) que legitiman y profundizan la construcción de una identidad de elite en sectores de clase media, favoreciendo la subjetivación de la distinción en un marco de fragmentación educativa y desigualdad social.

## **Ponencia**

### **EXPERIENCIA ESCOLAR EN ESCUELAS DE ELITE. UN ESTUDIO DE CASO SOBRE EL COLEGIO NACIONAL DE BUENOS AIRES.**

#### Introducción

El objetivo de nuestra ponencia es, por un lado, presentar algunos de las conclusiones derivadas de nuestra investigación, cuyo trabajo de campo se llevó a cabo entre los meses de diciembre de 2009 y agosto de 2010, en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Al mismo tiempo, intentaremos dar cuenta de algunas de las vicisitudes, tanto conceptuales, como metodológicas, a las que nos enfrentamos como investigadoras en formación en la realización de nuestra tesis de grado, por considerarlo oportuno en el ámbito de discusión de la mesa y enriquecedor para nuestra propia experiencia.

#### Presentación del objeto

El Colegio Nacional de Buenos Aires es uno de los establecimientos educativos de nivel medio dependientes de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Debido a esta condición tiene algunas características que lo diferencian de la mayoría de las instituciones educativas del nivel medio de nuestro país:

- Su presupuesto forma parte de la partida del Presupuesto General de la Administración Pública Nacional otorgada a la Universidad de Buenos Aires.
- Tiene una organización curricular distinta de la estipulada por la Ley Nacional de Educación 26.206, para el nivel medio de educación.
- A pesar de su condición de “institución de enseñanza pública”, tiene un régimen de ingreso restricto a través de un curso y exámenes.

Además de estas especificidades, que comparte con otras instituciones dependientes de la Universidad, el colegio fue el primer establecimiento de educación media fundado en la Provincia de Buenos Aires, convirtiéndose, de este modo, en la institución modelo de todos los colegios nacionales creados en las últimas décadas del siglo XIX.

Tal vez por las características antes mencionadas, o por su extensa historia, o por los personajes relevantes de nuestra historia que estudiaron en sus aulas, el colegio goza de un alto grado de prestigio social y la escolarización en sus claustros se corresponde con la de los sectores sociales más dominantes. Esta valoración social adquiere una importancia analítica particular al tratarse de una institución pública, dependiente de la Universidad de Buenos Aires. Por eso, precisamente surge uno de los interrogantes motivadores del presente trabajo,

que a su vez habilitó la formulación de otros: ¿cuáles son las prácticas y representaciones que hacen del Colegio Nacional de Buenos Aires un “colegio de elite”?, ¿cuáles son los elementos de la institución que actúan como catalizadores de dicho fenómeno? y, particularmente, ¿cómo se experimenta desde los sujetos-alumnos?

En concordancia con esos interrogantes, los objetivos de nuestra investigación fueron estudiar identificar y analizar las prácticas y representaciones de la cultura institucional del Colegio Nacional Buenos Aires que hacen de él un espacio de escolarización para las elites, así como caracterizar y analizar la experiencia escolar de sus alumnos.

### Vicisitudes conceptual-metodológicas

El Colegio Nacional de Buenos Aires, como toda institución de nivel medio, es central a la configuración de la subjetividad y refuerza la legitimidad simbólica del resto de las instituciones. Como, desde un principio, el objetivo de este trabajo era analizar la interacción institución-sujeto, fueron varios los conceptos que indagamos para intentar iluminar esta relación.

Necesitábamos, en primera instancia, un concepto que nos permitiera acercarnos a la institución escolar como organización, pero que al mismo tiempo nos diera la posibilidad de identificar y analizar los aspectos que referían a su condición de espacio de socialización de las clases medias y, por el otro lado, habilitara un análisis de factores instituyentes de subjetividad, en sus sujetos-alumnos.

Así, desde el punto de vista institucional, hicimos una exhaustiva revisión de investigaciones anteriores, para ver qué conceptos habían sido utilizados en otros análisis similares. En particular, nos resultó interesante el de cultura institucional, que Tiramonti, Frigerio y Poggi habían introducido en el libro “Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión.” (1992). Justamente, sostuvimos que explorar la dimensión cultural de la institución nos permitiría una mejor aproximación no sólo a la dinámica y gestión institucional, sino también, a las representaciones e imaginarios plasmados en las prácticas - sobre todo áulicas - de interacción institución-sujeto. Siempre pensando a la institución como constructo, en lugar de cuerpo estático, un proceso dinámico cuya de-construcción y reconstrucción los actores ponen en acto cotidianamente.

Si bien ya habían sido definidos distintos tipos (ideales) de cultura institucional, lo más jugoso de este concepto derivó a nuestro juicio de la multiplicidad de dimensiones que nos permitía reconstruir el edificio institucional sobre el cual sobrevuela la *illusio* de elite. Analizamos en consecuencia sus rasgos hegemónicos, el curriculum prescripto, los vínculos

privilegiados, las dimensiones sobrevaluadas, la postura frente al cambio, el grado y tipo de participación y comunicación.

En cierta forma similar fue nuestro recorrido para encontrar el concepto que, desde la perspectiva del sujeto, nos acercara a dicha interacción, si bien la experiencia escolar estuvo siempre presente, porque fue la lectura de *En la Escuela, sociología de la experiencia escolar* (Dubet y Martuccelli, 1998) la que dio origen a este proyecto.

Sin embargo, a la hora de escribir el primer borrador de nuestro entorno conceptual, nos encontramos con otro gran escollo: al intentar operacionalizarlo, nos vimos abrumadas por la dificultad de encontrar definiciones y por la vaguedad de las mismas. De hecho, la totalidad de las investigaciones sobre experiencia escolar que relevamos eran, como la nuestra se proponía, el resultado del análisis de entrevistas en profundidad a distintos actores de las instituciones educativas objeto, con foco en diversos aspectos según la pregunta que estuvieran intentando responder, pero no había un desarrollo en profundidad del concepto, que parecía cobrar muy diversos sentidos.

Por eso decidimos ahondar en el concepto de experiencia, más allá de lo propuesto por Dubet y Martuccelli, y finalmente nos inclinamos por tomar aspectos del concepto según lo define Reinhart Koselleck, para quien “espacio de experiencia” constituye una conceptualización que, desde la historia, une pasado y presente. Así, hablar de experiencia, no sólo se relaciona con la idea de empírea kantiana, sino también con lo acontecido en el período de vida (o trayectoria en una institución) que es resignificado por su relación con el pasado.

De ahí que, para nuestra investigación, decidimos concentrarnos no sólo en las entrevistas en profundidad, sino también en las observaciones y en el análisis de nuestro propio recorrido por los distintos circuitos de la institución. Intentamos reconstituir, durante y luego del trabajo de campo, la experiencia escolar de los alumnos del CNBA, teniendo en cuenta la serie de relaciones de las que nos hablan Dubet y Martuccelli - con el grupo (lógica de integración), con la institución (lógica estratégica) y con sí mismos (subjetivación) -, pero teniendo en cuenta también esa relación de significación entre pasado y presente que, consideramos, está profundamente relacionada con la constitución de una experiencia escolar de elite. Porque aprendiendo a significar el presente, a través de las prácticas y representaciones puestas en juego desde la institución, se aprende a comprender la realidad y el propio sentido dentro de ella. Un lugar, una posición, que no pertenece exclusivamente al individuo, porque es producto de sus condiciones objetivas, pero se hace carne en él cuando

conforma su subjetividad. La experiencia social sería, por lo tanto, la forma de relacionarse aquí y ahora, con un pasado siempre vivo y revivido, en cada una de nuestras interacciones.

Nos quedaba muy claro, entonces, que nuestros instrumentos iban a tener que ser diseñados para captar representaciones y prácticas como recursos para el análisis de la interacción institución-sujeto. Nuevamente, nos enfrentamos con una dificultad: operacionalizar conceptos ampliamente utilizados por otras investigaciones, pero por momentos demasiado abstractos.

En cuanto a representaciones, nos resultó sumamente útil considerarlas como procesos, en los cuales se pueden distinguir tres etapas no cronológicas: la sociogénesis, la ontogénesis y la microgénesis. En varios momentos de nuestras observaciones fuimos testigos de las distintas etapas de gestación de las representaciones.

En el caso de las prácticas escolares, que parecen proponer siempre objetivos, una organización del tiempo y un espacio diferente a los de fuera de la institución, son producto de valores específicos de la institución escolar, como la homogeneización, el orden y la inclusión dentro de una determinada escala jerárquica. Pero son también, a la vez que instituidas, heterogéneas. Al incorporarse en actores concretos, las prácticas adquieren matices incluso opuestos, que son los que determinarán en buena medida los resultados de la microgénesis de las representaciones y, finalmente, los efectos reales de la homogeneización en ese orden jerárquico que impone la escuela. Es por eso que las prácticas son las que realmente posibilitan no sólo la observación sino también la diversidad de sentidos y subjetividades constituidas en una institución.

Finalmente, nuestro trabajo supuso también profundizar en el esquivo concepto de elite. Tras una extensa revisión bibliográfica, que incluyó no sólo autores que trataban el concepto, sino principalmente investigaciones que tomaron por objeto otras instituciones de escolarización de elites, llegamos a la definición que finalmente se constituyó en eje de nuestro trabajo y que nos proporcionó los elementos para la operacionalización.

Así, siguiendo a Van Dijk, definimos elite como grupo que, ya sea en conjunto o a través de cada uno de sus miembros, tiene un grado de dominación (potencial o real) sobre las acciones de otros grupos sociales o sus condiciones de vida, y que es producto de una representación socialmente compartida de su alta posición en la sociedad. Para este autor, la dominación es esencialmente simbólica, pues se ejerce en forma discursiva, tanto desde el establecimiento y mantenimiento de las normas, valores y metas, como a través de la adquisición y el intercambio de saberes y conductas sociales. En este sentido, pudimos identificar prácticas y representaciones (estilos de conducción, dinámicas áulicas, discursos,

tipos de sanciones y otras formas de disciplinamiento) que legitiman y profundizan la construcción de una identidad de elite en sectores de clases medias, favoreciendo la subjetivación de la distinción en un marco de desigualdad social.

Como ya mencionamos, la relación planteada entre cultura institucional y experiencia escolar es atravesada por el concepto de elite, por lo tanto, el diseño de la investigación debió permitir detectar aquellos rasgos de la cultura institucional que pudieran reforzar la percepción de pertenencia a un grupo de elite y cómo dicha condición se refleja en los procesos de construcción de identidad de sus alumnos.

Así, nuestra investigación adoptó un enfoque cualitativo, cuya naturaleza metodológica fue descriptiva y explicativa. Cualitativo, porque nos interesaba conocer el Colegio Nacional de Buenos Aires a través de los discursos, interpretaciones y experiencias de sus actores y de nuestras propias observaciones. Descriptivo, porque en una primera instancia, tuvimos que referir y analizar aquellas prácticas y representaciones que hacen del colegio una institución de elite. Explicativo, porque nos preguntamos cómo los alumnos se relacionan con la institución a través de su experiencia escolar y como la institución forma un grupo de elite.

Dentro del enfoque cualitativo, se trató de un estudio de caso dado que nuestro problema de investigación tenía por objeto la relación institución-sujeto, pero desde un recorte empírico y conceptual; subjetivo y parcial. Neiman y Quaranta definen caso como “*un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo, en el marco de su complejidad*” (Vasilachis de Gialdino, 2006: 220). La intención fue focalizar la mirada y abordar esta relación en la mayor profundidad posible para alcanzar una comprensión holística y contextual sobre las prácticas y lógicas que los actores institucionales ponen en juego.

Asimismo, lo planteamos como un estudio de caso instrumental porque al profundizar en el análisis buscamos iluminar un universo más amplio. Al concentrarnos en aquellos aspectos institucionales que hacen a la escolarización de elite y dado que existen varias instituciones de este tipo, confiábamos en que más allá de las particularidades del objeto, nuestros hallazgos pudieran echar luz sobre prácticas y lógicas presentes en otras escuelas constituidas para atender a poblaciones de similares características.

Con respecto a la recolección de datos, se llevó a cabo a través de una combinación de técnicas porque la intención estuvo puesta, justamente, en captar y describir con la mayor minuciosidad posible la complejidad de las relaciones, prácticas y lógicas. Las fuentes de datos secundarios utilizadas fueron: documentos online y físicos y notas periodísticas.



Mientras que las técnicas de recolección de datos primarios fueron: entrevistas en profundidad para conocer el discurso y experiencia de los actores institucionales, y la observación no participante, como herramienta para captar las prácticas que hacen a la interacción sujeto-institución.

Por diversas situaciones fue necesario trabajar con diferentes muestras, cada una de ellas elaboradas a partir de diferentes criterios de selección que fueron corregidos o modificados por las vicisitudes del campo, pero siempre establecidos a partir de similitudes y diferencias. Por último, el análisis de la información se realizó a través de instancias de interpretación directa y de la construcción de categorías.

Nuestro trabajo de campo constó de tres etapas: 1) entrevistas al equipo directivo y jefes de departamentos, 2) observaciones de clases y entrevistas a profesores y 3) entrevistas a alumnos. Sin embargo, en el proceso las etapas se entrecruzaron permanentemente, no tan solo por una cuestión de tiempo, sino porque así lo requirió el propio desarrollo de la investigación.

Nuestro objetivo general suponía conocer la cultura institucional del colegio para luego relacionarla con la experiencia escolar de los alumnos, entonces realizamos un trabajo que fue desde lo general - la institución - a lo particular - los alumnos - a efectos de cubrir, la mayor parte posible de la realidad institucional.

En primer lugar, con el propósito de acercarnos a la institución y conocer sus aspectos más generales pero también conocer el discurso de quienes representaban a la institución, optamos por trabajar con su equipo directivo, el cual está integrado por el rector y los tres vicerrectores encargados de cada turno, mañana, tarde y vespertino.

Luego elegimos trabajar con las materias que componen el plan de estudios, que – suponíamos – a su vez modela el perfil académico institucional. El colegio organiza sus asignaturas en 17 departamentos: Biología, Castellano y Literatura, Ciencias Sociales, Educación Física, Física, Francés, Geografía, Historia, Historia del Arte, Informática, Inglés, Latín, Matemática, Música, Plástica, Psicología y Filosofía, y Química. Como desde un principio nos propusimos trabajar con los alumnos de 4° y 5° año para apreciar las experiencias escolares más consolidadas, un primer criterio de selección de los departamentos fue tomar sólo aquellos que componen el plan de estudios de dichos años, es decir, todos excepto Informática, Música y Plástica. De acuerdo con nuestro interés de realizar un análisis en profundidad, intentamos trabajar con los departamentos más significativos según la orientación o modalidad del Colegio. Sin embargo, este criterio quedó invalidado al descubrir que la institución no tiene orientación ni modalidad definida en tanto no es regulado por la



Ley 26.206 y que para sus propios directivos la propuesta pedagógica tiene por objetivo el desarrollo de un “pensamiento crítico” que se lleva a cabo a través de una formación amplia y comprehensiva, a la cual contribuyen tanto las materias de carácter humanístico, en su acepción clásica, como las materias científicas. Así, finalmente seleccionamos cinco departamentos al azar, específicamente a través de un sorteo. De este modo, los departamentos seleccionados fueron: Castellano y literatura, Francés, Latín, Psicología y filosofía, y Química.

En esta instancia, primero entrevistamos a los jefes y/o coordinadores de los departamentos. Luego, en concordancia con ellos y de acuerdo a la disponibilidad de los profesores, pautamos las observaciones de clases. Estas últimas eran de especial importancia al entender que es en el aula (como espacio microinstitucional) donde se produce la interacción sujeto-institución de más peso.

De dichas observaciones surgieron las entrevistas a los profesores que se ofrecían voluntariamente a participar. En total, en esta etapa se realizaron 10 (diez) entrevistas y 15 (quince) observaciones. El muestreo final de las clases a observar se realizó por saturación, dado que si bien se buscó tener datos suficientes para la comparación, se privilegió la observación en profundidad de la dinámica áulica por sobre la cantidad de cursos observados.

Al igual que las etapas antes mencionadas, la etapa de trabajo con los alumnos tuvo sus modificaciones. Como ya mencionamos, desde un principio la intención fue trabajar con los alumnos de 4° y 5°, es decir, al no poder realizar un estudio longitudinal por escapar a la dimensión de nuestra tesis, consideramos que dichos alumnos constituían la muestra más representativa del modelo de sujeto que promueve la institución. Al haber ya pasado por la mayor parte de la formación académica del colegio y estar, al mismo tiempo, cercanos al egreso de la escolaridad secundaria para entrar en el ámbito laboral o de la formación superior, asumimos que eran las unidades de análisis correctas para responder a nuestros objetivos. De la misma forma, consideramos que una muestra representativa de la institución debía estar conformada por alumnos de los tres turnos.

Sin embargo, por disposición del establecimiento tuvimos que entrevistar sólo a alumnos mayores de edad o próximos a alcanzarla, siempre que presentasen una autorización escrita de sus padres. Para ese entonces, fines de mayo del 2010, la institución empezaba a profundizar un conflicto que llevaría a la destitución de la entonces rectora y que nosotras vimos reflejado en el cambio de predisposición hacia nuestra investigación. El ingreso a la institución nos fue restringido.

En este nuevo contexto, aprovechamos las observaciones de las clases correspondientes a 5° año para presentarnos ante los alumnos y ofrecerles colaborar con nuestra investigación. De este modo, a medida que los chicos se contactaron con nosotras de forma voluntaria, iniciamos una especie de “bola de nieve” para ubicar nuevos alumnos que cumplieran con los requisitos de nuestra investigación y con los impuestos por el colegio.

Si bien nuestra muestra sufrió un ajuste muy notorio, nos permitió contactarnos con un perfil de alumnos que no habíamos considerado en un principio y sin embargo, era muy afortunado para nuestros objetivos: los alumnos re-ingresantes, es decir aquellos que habían quedado en condición de “libres” por adeudar más de una materia y habían optado por re-ingresar al año siguiente, una vez regularizada su situación. Finalmente, entrevistamos a 9 (nueve) alumnos. Conjuntamente con esta etapa del trabajo de campo, también entrevistamos a alumnos miembros del Centro de Estudiantes (CENBA).

Ahora bien, a pesar de todas las modificaciones que nuestras muestras sufrieron a lo largo del trabajo de campo, nunca abandonamos la lógica del muestreo teórico propuesto por Glaser y Strauss. Por eso, cabe aclarar que la decisión de cuando dejar de integrar nuevos testimonios - tanto de profesores como de alumnos - fue tomada según el criterio de saturación teórica, es decir, cuando los datos adicionales que se recolectaban no agregaban nueva información.

### Algunas de nuestros hallazgos

El Colegio Nacional de Buenos Aires representa la institución ejemplar - aún en la actualidad - del modelo mitrista, para el cual la educación secundaria estaba destinada a la formación de unos pocos. Así, independiente del resto del sistema de educación media nacional, pero dependiente de la Universidad de Buenos Aires, el colegio se mantuvo al margen de las reformas educativas que produjeron y acompañaron el proceso de masificación de la educación secundaria, en un intento de preservación de sus consecuencias, que los actores de la institución perciben como la degradación de la formación secundaria general.

Si bien no tuvimos acceso a los registros y estadísticas sobre las condiciones socioeconómicas del alumnado, en la percepción de los sujetos - directivos, docentes y alumnos - quienes concurren a esta institución pertenecen a sectores de clases medias. Esto es congruente con muchas de las características que captamos.

Pero constatar que aspectos que hacen a la homogeneización de grupos de elite están fuertemente arraigados en una escuela que socializa a estos sectores, fue para nosotras, quizás, el hallazgo más interesante de esta investigación.

El curso de ingreso funciona como un estricto mecanismo de selección, que establece una base sólida para la conformación de un grupo homogéneo, que se consolida a medida que los alumnos asimilan los valores institucionales de responsabilidad, autocontrol, competencia, individualismo y solidaridad con los pares. Si bien, la competencia y el individualismo parecen oponerse directamente al valor de la solidaridad, aparecen como dos caras de la misma moneda y los primeros no son excluyentes del segundo. La solidaridad con el grupo, o entre pares está dada por un sentimiento de pertenencia propio de espíritu de cuerpo, la identificación de un “nosotros”. De este modo, la solidaridad se presenta como un mecanismo de cohesión del grupo, mientras que la competencia y la individualización son rasgos específicos de la dinámica de esta institución.

La lógica endogámica de la institución se refuerza no sólo a través de este sentido de pertenencia, sino también mediante una circularidad de horarios que hace que, entre tareas curriculares y extracurriculares, a turno o contraturno, los alumnos permanezcan gran parte del día en el colegio o sus inmediaciones. La incorporación de un determinado “lenguaje” es también otra forma de reforzar la endogamia, una forma de hablar que todos los actores reconocen como una de las principales marcas que la institución deja en los sujetos. Así, siguiendo a Bourdieu, observamos la incorporación de una de las formas más efectivas de distinción, aquella que se incorpora no sólo a nivel de actitudes y aspectos (otras de las marcas que señalan sus directivos y docentes) sino a través de las palabras, esquemas prácticos de percepción subjetivados y subjetivantes. Varios de nuestro entrevistados alumnos señalaron las dificultades para entablar diálogos – en base a un “lenguaje común” con sus congéneres pertenecientes a otras instituciones, y señalaron al uso y valor de la palabra como una de los principales recursos adquiridos en el colegio, no sólo a nivel cognitivo sino también político.

La departamentalización adoptada como organización del cuerpo docente, es la garantía del derecho de libertad de cátedra, que goza y defiende como principio cada departamento y cada profesor. A su vez, permite la existencia de un plan de estudios que aparece como congelado en el tiempo, respondiendo a una formación clásica que rechaza o, al menos, subestima asignaturas de más reciente incorporación, pues los alumnos del colegio no son adolescentes atravesando su educación secundaria, sino “*intelectos en formación*” (Dubet, 2006). Este es otro de los elementos que a nuestro juicio refuerza la lógica endogámica con una impronta corporativa. La interdisciplinariedad, por la que abogan algunos de los objetivos educativos de la legislación más reciente, no existe en esta institución que fuera en algún momento experimental.

El alumno del Colegio Nacional de Buenos Aires debe saber razonar, analizar y hablar “correctamente”. En igual sentido, el profesor del colegio es una persona erudita que demuestra constantemente su vasta formación teórica y su superioridad intelectual en la dinámica áulica. Cuando esto - por algún motivo - no ocurre, son los propios alumnos los que reclaman mayor rigor o desarrollan estrategias tendientes a restaurar el orden institucional “natural”.

Este colegio tiene también una tradición marcada por su ingerencia en la política nacional, no sólo a través de la formación de cuadros técnico-administrativos y de “políticos” de nuestra historia, sino también por cierta democratización, después de la última dictadura, que favoreció la participación cada vez mayor en las decisiones institucionales de los claustros de docentes y alumnos. Sin embargo, los intentos de democratización implican, hacia el exterior, marcar una distancia que ubica a los “otros” siempre por debajo. Ya sea porque responden sólo a intereses (valores) económicos - no olvidemos que estamos en una institución pública que atiende a sectores de clase media, cuyos actores se jactan permanentemente de ello -, en lugar de a los altos valores (intereses) morales que se inculcan en la institución, como el amor por el conocimiento; o porque carecen de la capacidad intelectual suficiente para formar parte del “nosotros”, todos son desdeñados. Esto significa que, en la escala de valores de los actores, no existen superiores por fuera de la institución, un rasgo distintivo de las subjetividades de elite.

En última instancia, se considera que el prestigio que conllevan la selectividad y tradición de la institución garantizan un (mejor) posicionamiento en las relaciones de dominación. Pero, además, considerando que la dominación es esencialmente simbólica, podríamos pensar que la posibilidad de desarrollar esa capacidad - a través del lenguaje, la capacidad de abstracción, el análisis y el sentido estético - que se reserva para estos “chicos distintos”, podría tener su correlato en el detrimento del desarrollo de esas capacidades entre los “chicos comunes”. Si todavía en este entorno de fragmentación del sistema educativo subsisten instituciones destinadas al desarrollo de la capacidad simbólica como medio de acrecentamiento del poder de dominación, es porque en algún otro lugar (según los actores, todo el resto del sistema educativo secundario, incluidas otras escuelas medias de la UBA), existen instituciones destinadas a desmovilizar la capacidad simbólica, para la (re)producción del “otro” de la relación dialéctica que implica la dominación.

Un siguiente paso en esta línea de investigación podría rastrear continuidades y discontinuidades entre los rasgos que fomentan las prácticas de la institución y sus correlatos

en el ambiente universitario, dado que se la reconoce como una instancia preparatoria para el ingreso a la UBA, la mayoría de los alumnos entrevistados planean continuar sus estudios en esa institución y buena parte del plantel docente proviene de ella. Resultaría interesante analizar tanto la experiencia escolar en el nivel superior, como la inserción concreta de los egresados del Colegio Nacional de Buenos Aires.

**Bibliografía**

- BOURDIEU Pierre (1989). *La Noblesse d'État. Grandes Ecoles et Esprit de Corps*. Les éditions de minuit. Paris, Francia.
- BOURDIEU Pierre (1998). *La distinción*. Taurus. Madrid, España.
- BOURDIEU Pierre (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Ediciones Akal. Madrid, España.
- DUBET Francois (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Editorial Gedisa, Barcelona, España.
- DUBET Francois, MARTUCELLI Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada, España.
- FRIGERIO Graciela, MARGARITA POGGI y GUILLERMINA TIRAMONTI (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Serie FLACSO Acción. Troquel Educación, Argentina.
- KOSELLECK Reinhart (2002). *Estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Paidós Ediciones.
- TIRAMONTI Guillermina (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. FLACSO/Manantial. Buenos Aires.
- TIRAMONTI Guillermina y SANDRA ZIEGLER (2008). *La Educación de las Elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós, Buenos Aires.
- VAN DIJT Teun A. (1993). "El racismo de la elite". Traducción de Enrique Santamaría del artículo "Discours de l'élite et racisme", Cahiers de Praxématique, N° 17, pp. 54-60, Montpellier, 1991, para Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura N° 14, Barcelona, España.
- VASILACHIS DE GIALDINO Irene (coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial. Primera reimpresión. Buenos Aires, Argentina.